



**Facultad de Educación**

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO  
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Escuela segregada y coeducación en España: Polémicas y  
experiencias en torno a la escuela mixta  
(1868-1939)**

**Segregated school and mixed-sex education in Spain:  
Controversies and experiences related with co-educational  
school (1868-1939)**

**Alumno:** Jesús Espinosa Gutiérrez

**Especialidad:** Geografía, Historia  
y Filosofía

**Director:** Carlos Nieto Blanco

**Curso académico:** 2016-2017

**Fecha:** Septiembre de 2017

## ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>p. 4</b>
<b>Estado de la cuestión y relevancia del tema.....</b>	<b>p. 7</b>
<b>1. LA COEDUCACIÓN: HISTORIA DE UN DEBATE EN ESPAÑA.....</b>	<b>p. 10</b>
<b>1. 1. Raíces históricas de la educación diferenciada en España (siglos XVIII y XIX)</b>	
.....	p. 10
<b>1. 2. La escuela mixta y la segregada: Dos modelos para una controversia</b>	
.....	p. 13
<b>2. PIONEROS DE LA ESCUELA MIXTA: PRÁXIS ESCOLAR Y TRANSGRESIÓN EDUCATIVA.....</b>	<b>p. 23</b>
<b>2. 1. Experiencias coeducativas en la España de principios del siglo XX</b>	
.....	p. 23
<b>2. 2. Escuelas al aire libre en Vega de Pas: El proyecto pedagógico de Enrique Diego Madrazo .....</b>	<b>p. 28</b>

<b>2.3. La escuela mixta y la política educativa republicana (1931-1936)</b> .....	p. 34
<b>Conclusiones</b> .....	p. 37
<b>Bibliografía</b> .....	p. 40

# **Escuela segregada y coeducación en España: Polémicas y experiencias en torno a la escuela mixta (1868-1939)**

**Resumen:** En España la enseñanza segregada ha sido el modelo pedagógico predominante hasta los años 70 del siglo XX. Para una opinión pública con una cosmovisión mayoritariamente tradicional, la enseñanza mixta y la coeducación no resultaban ni pertinentes ni aceptables. En la España de inicios del siglo XX, la coeducación implicaba una serie de transformaciones en las relaciones de género difíciles de tolerar. A raíz del desarrollo de experiencias coeducativas, se inició a finales del XIX un ardoroso debate acerca de la enseñanza mixta, en paralelo al de la cuestión de los derechos de la mujer.

**Palabras clave:** Coeducación, escuela mixta, relaciones de género, orden sexual, patriarcado.

**Abstract:** In Spain differentiated and segregated educational ideal has been the predominant until the early twentieth century 70. For public opinion largely traditional worldview coeducation was not acceptable. Coeducation involved transformations in gender relations and sexual order difficult to tolerate in a strongly patriarchal context. Following the development of co-educational experience began in the late nineteenth century debate about coeducation, in parallel to the issue of women's rights.

**Keywords:** Coeducation, mixed school, gender relations, sexual order, patriarchy.

## INTRODUCCIÓN

La polémica sobre la coeducación ha resurgido en nuestros días por diversos motivos socio-ideológicos, aunque desde puntos de vista teóricos diferentes a los de hace más de un siglo. No obstante, una visión desde la historiografía de género nos aporta una comprensión más abierta de la polémica actual. De esta relación entre pasado y presente surge el interés por el objeto de estudio del presente trabajo, que pretende acercarse a los debates en torno a la escuela mixta y las experiencias coeducativas, concretamente en una realidad no tan lejana como la de finales del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX en España.

En nuestras sociedades del siglo XXI está plenamente normalizada la experiencia de que chicos y chicas se instruyan en los mismos centros educativos y en las mismas aulas, pero este fenómeno es relativamente reciente. La implantación o ausencia de experiencias coeducativas está estrechamente vinculada, en su desarrollo histórico, a las transformaciones socioculturales en materia de relaciones de género.

La educación es un mecanismo fundamental de socialización y de consolidación de la ideología patriarcal. La eliminación de la coeducación o su intolerancia parten de la idea de que masculino y femenino son realidades intrínsecamente separadas y de que por ello cada sexo debe de aprender aquello que le es “natural” y/o de una forma acorde a su “naturaleza”.

En cuanto a la educación y a la ideología de género, veremos a lo largo del presente estudio que la realidad histórica española, se define por cierta ausencia legislativa y por el predominio de una visión tradicional de influjo fuertemente católico. Hasta 1911 no hubo posibilidad legal, en el sistema público, de unir a chicas y chicos en las escuelas, concretamente gracias a la Real Orden de 25 de febrero de 1911. Se permitían las aulas mixtas con el fin de graduar la enseñanza, pero siempre que el ambiente de la comunidad fuera favorable, porque, en caso de encontrar resistencias, se aconsejaba explícitamente no realizarlo.

Durante la II República se produjeron avances significativos en materia coeducativa, pero llegado el régimen franquista, sólo se permitió la existencia de la escuela segregada. No sería hasta 1970, con la Ley General de Educación impulsada por el ministro José Luis Villar Palasí, cuando se iniciaría un proceso por el cual los centros educativos se fueron convirtiendo en mixtos. Posteriormente, hasta 1985, ya reinstaurada la democracia, se reconoció formalmente la igualdad educativa, imponiéndose a su vez la obligatoriedad de que niños y niñas compartiesen el mismo espacio de instrucción, y de implantar un currículo único de contenidos.

En términos más generales, en Europa y Norteamérica, no fue hasta finales del siglo XIX o principios del XX, cuando las mujeres accedieron masivamente a un derecho como es el de la educación en sus diferentes niveles formativos. A pesar de la acelerada incorporación femenina a los sistemas educativos, la formación que las mujeres recibían hasta hace escasas décadas era considerablemente desigual a la de los hombres. Ellas se formaban en la sumisión y la obediencia, bajo la finalidad de perpetuar su función tradicional de madre y esposa, mientras ellos se instruían con dos objetivos masculinos esenciales, el de dirigir, producir y proveer a la familia. Por consiguiente, la educación segregada por sexos se dotaba de sentido a partir de esta división sexual del trabajo impuesta por el orden sexual patriarcal. La resistencia que este modelo sexista de escuela muestra todavía, hoy en día -incluso en países denominados como desarrollados-, hunde sus raíces en esta visión esencialista y machista de la mujer.

Sin embargo, actualmente el modelo sexual segregado ha sido relegado por el de la educación mixta, en el que niños y niñas de forma conjunta, o jóvenes independientemente de su sexo, comparten los mismos espacios, se instruyen en las mismas materias y bajo el mismo currículo. Esta situación se ha alcanzado gracias, en gran parte, a los movimientos feministas de la primera ola, que hicieron especial bandera de reivindicaciones como el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades para las mujeres en relación a los hombres en el ámbito laboral.

Lo que buscamos también con esta investigación es el reflejar las virulentas controversias que se generaron en torno a un modelo educativo que transgredía y desafiaba, con especial fuerza, un orden tradicional asentado en un sistema educativo que perpetuaba la discriminación femenina. Por lo tanto, nuestro principal objetivo es ofrecer una síntesis sobre lo que supuso en la España de finales del siglo XIX y sobre todo del primer tercio del siglo XX, la introducción de la idea de una educación mixta en favor de superar la desigualdad social que sufría la mujer. Este estudio trata de ser una investigación de corte historiográfico, cuyo contenido reconstruye un momento concreto de la historia de la educación en la España Contemporánea (1868-1939), de forma que, por la naturaleza de la investigación, lo propiamente tocante al tema educativo del Trabajo de Fin de Máster reside en el propio objeto de estudio, razón por cual sería redundante la presentación de una propuesta didáctica formalmente considerada.

En este sentido, la historia de la coeducación, en este caso, entronca muy estrechamente con la historia del feminismo. En nuestro estudio sobre las encendidas controversias que generó la cuestión de las escuelas mixtas en España, nos encontramos con un buen número de mujeres españolas precursoras de los postulados feministas, aunque también con una cantidad no exigua de hombres que defendieron la igualdad entre los sexos. En nuestro estudio se hace un breve recorrido por multitud de discursos, proyectos y debates en torno a la cuestión coeducativa, destacando las reivindicaciones y propuestas de la escritora Emilia Pardo Bazán, las experiencias coeducativas impulsadas por Francesc Ferrer i Guardia o por la Institución Libre de Enseñanza, sin olvidarnos de autoras feministas de la talla de Margarita Comas y de las reformas que en la II República propiciaron la instauración de la escuela mixta en el sistema educativo.

## Estado de la cuestión y relevancia del tema

En el presente estudio pretendemos abordar un tema que no ha recibido todavía, dentro incluso de la historiografía de género, un tratamiento de pretensiones globales sobre la temática. Existen contados artículos aislados en obras colectivas o revistas que abordan la coeducación en aquella época, siendo más numerosos con diferencia los que lo estudian en el presente, es decir, análisis desde la filosofía, la sociología y por supuesto la pedagogía. Son innumerables las obras y artículos que desde la perspectiva de género reflexionan sobre la necesidad de avanzar hoy en una escuela coeducativa, pero dentro de la historiografía española, la coeducación no ha gozado de un espacio lo suficientemente extenso o que haya propiciado el que se profundice en las experiencias coeducativas que hubo en España hasta la Guerra Civil. Ni tampoco en qué términos se expresaron los discursos que se situaban a favor o en contra de las mismas.

Ante esta situación, nuestra investigación nace de la voluntad de elaborar una visión de conjunto de una realidad histórica de la que no contamos con estudios que aporten una dimensión general sobre los proyectos que en España se plantearon por superar la escuela diferenciada. Aunque sí que es cierto, que autoras como la maestra y doctora en Historia Esther Cortada Andreu, especializada en historia de la educación femenina, la socióloga Marina Subirats y otras historiadoras e historiadores como Xosé Ramón Fernández Vázquez o Laura Benedí Sancho han hecho acercamientos muy interesantes y competentes sobre la escuela mixta y la coeducación desde el enfoque histórico. Poco podemos olvidar los trabajos de Felipe Oscar Tarrero, titulado *La coeducación en España* (un estudio general que sobre todo incide en el fenómeno coeducativo en las últimas décadas, no en el período cronológico que manejamos en la presente investigación), aunque sobre todo el de Marta López Pereda, *La escuela segregada en la España del cambio de siglo XIX-XX y las primeras reacciones críticas: Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán*, ambos trabajos de fin de máster pertenecientes al Máster de Profesorado de la Universidad de Cantabria..

No obstante, en ocasiones lo que dichos/as autores/as han publicado se circunscribe a lo que se denomina historia regional, especialmente los estudios de Cortada Andreu sobre la escuela mixta y la coeducación en la Cataluña de la II República. En otros casos, lo que se ha escrito en España sobre la historia de la coeducación, se ha hecho desde planteamientos muy generales y en formatos que habitualmente no facilitan elaborar estudios que se alejen de ofrecer acercamientos demasiado breves que ayuden a profundizar.

A este respecto, el hecho de que la historia de la coeducación no goce de gran predicamento, contrasta con los numerosos y cuantiosísimos estudios que sobre la educación femenina se han publicado en España. Sorprende, desde nuestro punto de vista, que no haya más estudios sobre la escuela mixta y sobre los debates que surgieron en la época alrededor de ella, dado que la tradición historiográfica feminista dedicada a la situación de la educación de la mujer en el siglo XIX y XX, tiene un considerable recorrido y a su vez se nos presenta profusa en publicaciones de una calidad ciertamente considerable. Por motivos de espacio, no es el presente trabajo el lugar idóneo para examinar y hacer una valoración amplia en torno al campo de estudios historiográfico que se ha desarrollado en el ámbito de la educación femenina contemporánea. Pero los estudios de historiadoras como Pilar Bilarín Domingo, Geraldine Scanlon, Irene Palacio Lis, Ángeles Galino Carrillo o Isabel Grana Gil, entre otras muchas, han abierto una temática de estudio, que desde hace décadas, inunda de artículos el panorama historiográfico contemporaneista.

En otras historiografías, sobre todo la anglosajona, nos encontramos con numerosas monografías que tratan la historia de la coeducación en Norteamérica, en Inglaterra, etc. En nuestra opinión, quizás este contraste entre lo publicado en España y en otros países no se deba a una falta de interés, por parte de las historiadoras/es españolas/es, en relación las experiencias y controversias en torno a la coeducación en lo siglos XIX y XX español. Si hacemos un ejercicio de historia comparada, en otros países el fenómeno coeducativo tuvo mayor relevancia y en consecuencia resonancia en la opinión pública de la época. En Inglaterra, por ejemplo, la educación mixta se

generaliza a principios de los años 60, casi sin excepción en las escuelas y centros educativos estatales –no así en las instituciones privadas-.

En otra nación predominantemente protestante como la estadounidense, y a pesar de la notable influencia socio-cultural que ha tenido y tiene la religión en los espacios públicos, el acceso de las mujeres a la educación fue muy acelerado desde finales del siglo XIX. Los movimientos feministas, especialmente sufragistas, en ambos países fueron muy combativos, en contraste con la realidad de países católicos del sur de Europa como fue el caso de España.

A este respecto, las razones por las cuales ha habido poco interés por estudiar la escuela mixta y los debates surgidos a raíz de la misma, seguramente sean de carácter multicausal. Nosotros en esta investigación estamos ahora dibujando muy superficialmente algunos de ellos. En términos comparativos, lo que en otros países escandinavos o anglosajones se experimentó más aceleradamente durante el siglo XIX y el XX en relación a la coeducación de sexos, no puede obviar el hecho de que en España, en aquella época, también se diera una relevante voluntad por avanzar en este terreno, y que por lo tanto, sugieran tensiones importantes fruto de un rechazo a la escuela mixta que no únicamente tuvo una traducción de signo católico-tradicionalista. Tal como tendremos oportunidad de observar a lo largo de la presente investigación, amplios sectores de la población, que en principio se integrarían incluso en espacios políticos e ideológicos progresistas, no compartieron un horizonte de igualdad educativa entre hombres y mujeres. En cambio, otros/as teóricos/as del momento, krausistas, socialistas, republicanos/as, anarquistas, desde concepciones pedagógicas cercanas a los proyectos utópicos y racionalistas de escuela, como fueron la Escuela Nueva o el institucionismo, abogaron porque niños y niñas compartiesen un mismo lugar de aprendizaje, así como las mismas materias en virtud de sus iguales capacidades para el conocimiento. Del mismo modo lo hicieron incluso algunos/as en el campo del catolicismo, aunque fuesen una minoría.

## **1. LA COEDUCACIÓN: HISTORIA DE UN DEBATE EN ESPAÑA**

### **1. 1 Raíces históricas de la educación diferenciada en España (siglos XVIII y XIX)**

“Entre santa y santo, pared de cal y canto”. Aquel socorrido refrán se hizo muy común y familiar entre la población española hasta hace relativamente pocas décadas. Dicha frase expresaba la preocupación por la consumación de prácticas sexuales y pecaminosas, por lo que la medida de separar a personas de distinto sexo con “pared de cal y canto”, buscaba salvaguardar la castidad, incluso entre personas de probada “virtud”. Entre niños y niñas las precauciones debían ser más extremas, ya que tarde o temprano, según esta lógica, la amistad desembocaría en flirteo, en coqueteo y finalmente en una posible relación amorosa o sexual. Bajo estas precauciones se pretendía organizar el ámbito escolar, para evitar de este modo lo que se consideraba como una inconveniente e indecente convivencia de adolescentes de distinto sexo en las mismas aulas y espacios educativos.

Sin embargo, el modelo segregado de escuela se justificaba sobre todo en razón de las funciones diferentes que mujeres y hombres debían desempeñar según el contrato sexual patriarcal. Cada sexo albergaba un destino social determinado, por lo que su instrucción debía ajustarse a los roles asignados. Desde principios del siglo XIX, el liberalismo español abogó por la necesidad de que “todos los ciudadanos” recibieran una instrucción escolar y de que el Estado, en colaboración con instituciones educativas privadas, materializara el derecho a la educación primaria como universal.

Sin embargo, se desató la controversia en torno a la conveniencia de que las niñas estuviesen incluidas en dicho sistema educativo. A partir de finales del siglo XVIII, los debates pedagógicos cobraron una especial relevancia gracias a la irrupción de los ideales ilustrados y racionalistas. No obstante, mientras que la polémica sobre la instrucción de los niños se focalizó en cómo debía recibir su educación, en el caso del sexo femenino, el dilema se redujo a la cuestión de si era oportuno que la recibiese o no (Subirats, 1998: 12).

Ya a mediados del siglo XIX los términos del debate avanzaron hacia la cuestión concerniente a los contenidos que las niñas y mujeres debían recibir en relación a su función social a desempeñar. Generalmente, las niñas eran formadas en la práctica religiosa, sobre todo en el aprendizaje de rezos, en labores domésticas como la costura y en nociones básicas de otras disciplinas del conocimiento -hasta 1821 el ordenamiento jurídico español no recoge la obligación de que las niñas también aprendan a escribir, leer y contar-.

Por otro lado, generalmente, los contenidos de aquellas asignaturas compartidas con los niños, estaban recortadas, por lo que recibían una formación mucho más elemental que las de sus compañeros de pupitre, en el caso de que acudiesen a una escuela en la que no hubiese una organización segregada por sexos.

En la práctica existía una paradoja, aunque la legislación educativa española de los siglos XVIII y XIX explicitara con rotunda claridad que niños y niñas no debían compartir espacios escolares y que además debían recibir una instrucción diferenciada, lo contemplado en las leyes no se traducía a la realidad. A este respecto, no podemos olvidar que los municipios más pequeños durante el siglo XIX, y gran parte del XX, no podían mantener económicamente dos escuelas y a varias/os profesoras/es en una misma -los ayuntamientos eran los que debían asumir el sueldo de los maestros-. Por consiguiente, en los pueblos y poblaciones rurales, por razón de los recursos precarios disponibles, niños y niñas compartían, en la mayor parte de las ocasiones, el mismo lugar para su instrucción (Subirats, 2010: 11). En las universidades ocurría lo mismo, aunque muy pocas mujeres acudían a una facultad, por la política interna del centro o por los muros culturales. En la escuela primaria urbana y en la secundaria, niños y niñas estaban casi sin excepción separados, dentro de la misma escuela en régimen segregado o sino en centros diferentes.

A este respecto, el número de escuelas mixtas nunca bajó del 39% durante la segunda mitad del siglo XIX. Con el crecimiento de la administración estatal en educación durante el siglo XIX, la separación entre niños y niñas se hizo cada vez más efectiva. En este sentido, también se fue desarrollando un esfuerzo de corte legislativo, consciente el legislador del incumplimiento

forzado del modelo separado de organización escolar, en 1857 la Ley de Instrucción Pública, la conocida como Ley Moyano, contemplaba que en aquellas escuelas rurales forzosamente “unitarias” se mantuvieran a niños y niñas en lugares distintos dentro del mismo centro, es decir, en aulas separadas o incluso en espacios diferentes (Orden Rodríguez, 2017: 6).

Por otro lado, por las razones antes indicadas de corte económico, las niñas recibían en muchos casos la misma formación elemental que los chicos al compartir los mismos espacios. Sin embargo, normalmente se pretendía que recibieran una formación muy distinta. Todo dependía de cada municipio y de las circunstancias, ya que durante gran parte del siglo XIX la mano reguladora del estado tenía dificultades de extensión e influencia, dada la precariedad de la construcción durante el siglo XIX en España del estado-nación. Además, el hecho de que la educación para cada sexo debía ser impartida por personas pertenecientes a él en cada caso, no se cumplía en muchos casos. Había muchos hombres impartiendo clases a niñas y muchas mujeres a niños, y más evidentemente en escuelas “forzosamente” mixtas. En consecuencia, la separación entre sexos, incluso entre docente y alumno/a, tampoco era muy efectiva, aunque como ya hemos indicado, con el avance en la construcción del estado-nación y de su modernización, paradójicamente, el proceso de segregación se intensificó a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX.

En cuanto al acceso a estudios medios y superiores, la educación mixta fue prácticamente inexistente hasta entrado ya el siglo XX. En este caso, las restricciones jurídicas eran de fácil aplicación, ya que eran pocos centros bien dotados económicamente. Por otro lado, durante gran parte de las dos pasadas centurias, las mujeres, o les estuvo prohibido acceder a dichos estudios, o una cantidad muy menor conseguía sortear las trabas socio-culturales impuestas a su sexo. Hay que recordar que hasta 1910 las mujeres no tuvieron la posibilidad de tener un título universitario. Podían en ocasiones muy extraordinarias acudir a las clases, pero no obtener la titulación correspondiente, por lo que la presencia de las mujeres en la universidad era muy excepcional. En consecuencia, la universidad era un espacio académico prácticamente masculinizado.

En países de tradición religiosa protestante, véase el caso de Estados Unidos y de países del norte de Europa como Suecia, Noruega o Finlandia, la escuela mixta ya comenzó a implantarse desde mediados del siglo XIX en todos los niveles de la escuela pública, a excepción de Inglaterra. De forma más tardía se hizo en los países europeos predominantemente católicos. En este caso, Italia, Portugal o España se resistían a normalizar una práctica educativa que hasta principios del siglo XX no comenzó a ser al menos un modelo vanguardista y minoritario.

En España, muy poco a poco el modelo segregado y separado fue siendo impugnado por intelectuales y feministas de diferente espectro ideológico. Las primeras figuras del feminismo decimonónico español apostaron sobre todo por el derecho a la educación femenina, a que fuese más profunda y también igual a la de los hombres. En este sentido, aunque a un ritmo muy lento, durante el siglo XIX se avanzará en la escolarización de las niñas, en la formación de las maestras y en el derecho de las mujeres a realizar estudios superiores. Ya a la altura de principios del siglo XX, incluso desde los posicionamientos más misóginos, no se descartaba o ni se rechazaba la idea de que las mujeres debiesen formarse e instruirse, la cuestión más conflictiva se dirimía en torno a qué tipo de instrucción, así como a en qué condiciones debieran hacerlo. En efecto, el debate sobre la educación femenina fue complejo y muy intenso, pero el desarrollado en torno a la escuela mixta suponía una mayor transgresión si cabe.

## **1. 2. La escuela mixta y la segregada: Dos modelos para una controversia**

Ya a finales del siglo XIX varios autores intentaron contextualizar históricamente los orígenes de la enseñanza diferenciada en España. El pedagogo Manuel Bartolomé Cossío, institucionista y defensor de la coeducación, señalaba que en la antigüedad clásica las escuelas mixtas ya existían, siendo la implantación de los centros escolares eclesiásticos el

nacimiento de una educación diferenciada, influenciada por una ética cristiana temerosa en cuestiones de sexualidad. Esto no fue del todo así, pero Cossío apunta a un factor fundamental para entender la oposición predominante que la Iglesia Católica tenía hacia un modelo educativo que no encajaba con la visión de género tradicional.

En un escenario cultural fuertemente tradicional y patriarcal, el imaginario social consensuaba que la mujer carecía de la inteligencia y/o de la necesidad de instruirse en iguales condiciones que los varones, porque su misión natural era la de ser esposa y madre. Por ello la resistencia y el escándalo ante la coeducación eran una realidad generalizada. Aún así, la demanda de coeducación en España, aunque minoritaria, fue una constante desde el último tercio del siglo XIX hasta el final de la Guerra Civil. Pero esta reivindicación se movió siempre en parámetros diferentes a los actuales.

Hay que recordar que “coeducación” en el siglo XIX, y gran parte del siglo XX, dista del concepto de coeducación que desde hace unas pocas décadas comenzó a teorizarse y a intentar poner en práctica en los sistemas educativos. Actualmente la necesidad de coeducar se vincula más allá de que niñas y niños aprendan lo mismo y que compartan los mismos espacios y aulas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Consiste en avanzar en la igualdad real y efectiva en las relaciones de género del día a día. Lo que se busca es la construcción de una nueva ciudadanía dentro de una democracia paritaria libre de desigualdades de género.

Coeducar hoy es reconocer la diversidad LGTBIQ, eliminar de la violencia de género, erradicar los estereotipos machistas, la discriminación laboral, caminar en favor de la corresponsabilidad en las tareas domésticas y de cuidados, extender el lenguaje inclusivo, deconstruir los modelos hegemónicos de género, superar las relaciones amorosas tóxicas, sexistas y posesivas, entre otras cuestiones, por medio de nuevas vías de intervención educativa que se engloban bajo la categoría de “coeducativas”. A tener de tan ambiciosa agenda, el modelo de escuela mixta se ofrecía insuficiente para afrontar todos los retos que los feminismos habían puesto sobre la mesa a partir de los años 70-80 del siglo XX. La escuela mixta transgredía marcos de organización

escolar y social, pero no albergaba mecanismos de corrección e intervención ante una realidad que ha sometido a colectivos a experiencias históricas desiguales.

Además, el término “coeducación” no se refiere únicamente al modelo de organización escolar en favor de la igualdad de los dos sexos, como se ha utilizado mayormente. A lo largo del tiempo, e incluso en la actualidad, el concepto también hace referencia a la educación que pretende reunir a dos o más grupos de población diferentes o de diversos tipos –etnia, clase social, etc–.

En España el término “coeducación” aparece por primera vez a finales del siglo XIX con los propulsores y defensores de la Escuela Nueva, a raíz de la experiencia de la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia, como consecuencia también de las iniciativas pedagógicas impulsadas por los krausoinstitucionistas, y sobre todo a través de los discursos feministas representados por mujeres feministas como Emilia Pardo Bazán, entre otras muchas.

El caso de Emilia Pardo Bazán que, como consejera de Instrucción Pública, propuso ya en el Congreso Pedagógico de 1892 la coeducación a todos los niveles, es especialmente relevante. Su propuesta coeducativa no fue aprobada en las conclusiones finales del propio congreso, pero sentó las bases para que el debate siguiese su cauce a lo largo de las siguientes décadas (López Pereda, 2015).

Producto de nuestra investigación encontramos una obra, *Documentos para la historia escolar de España*, escrita por el pedagogo socialista Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), otro enérgico defensor de las escuelas mixtas. En dicho libro se recoge la estigmatización del afeminamiento en un documento titulado *Segundas ordenanzas de la Hermandad de San Casiano* (1695), en concreto el título XIX, que ordenaba que “las Maestras de Niñas no puedan admitir Niños mayores de cuatro años de edad para enseñarles cosa alguna, pues en esta confusión se origina el afeminarse las costumbres y la indecencia de estar juntos unos, y otros siendo cierto que en las escuelas Públicas, donde concurren los otros niños, se adelantarán más con lo que oyen en enseñar a los demás, y con la emulación, que suele engendrarse de ver más adelantados

a los de su igual” (Luzuriaga, 1906: 37). En este texto se advierte la existencia de una mayor preocupación por la educación de los niños que de las niñas, de que ellos se feminicen y puedan ver dificultada su instrucción al no convivir exclusivamente entre varones.

En esta línea contraria a la escuela mixta, nos encontramos con discursos como el del Padre Graciano, que en su obra *El libro de la mujer española. Hacia un feminismo cuasi dogmático* (1921) afirmaba que las mujeres tienen que tener mucha cultura, pero esencialmente cultura femenina; pudiendo estudiar literatura, geografía, idiomas, e incluso ciencias y matemáticas, pero sobre todo religión, moralidad, economía doméstica y cocina, las competencias que las capacite para su verdadera “profesión”, la de madre y esposa. Desde esta concepción de las relaciones y los roles de género era imposible incluso a principios del siglo XX aceptar la enseñanza mixta o la coeducación en los que ambos sexos compartieran un mismo currículo.

También desde el integrismo religioso el sacerdote jesuita Julio Alarcón y Meléndez (1844-1923), representaba aquel sector del catolicismo que apoyaba la idea de que algunas carreras universitarias fueran realizadas por mujeres, como medicina (muy acorde con la concepción de mujer cuidadora). No obstante, para Alarcón y Meléndez sería poco deseable la coeducación al ser temas “delicados”. Desde estos sectores más aperturistas, se defendía una elevada instrucción femenina, pero que debía apoyarse en la idea de que las mujeres aplicaran sus conocimientos adquiridos en su misión de ser madres, y a su vez como instrumento en favor de defender y vivir mejor su fe religiosa, para de esa manera transmitirla a sus hijos (Meléndez, 1905).

Sin embargo, no solo conservadores y católicos denunciaban todo intento de establecer la generalización de la enseñanza mixta. Entre los argumentos que señalaban lo negativo de que la mujer se instruyera en un alto grado de conocimientos, tenemos los formulados por el anarquista Fernando Araujo y Gómez (1857-1914) en un artículo de *La España Moderna* titulado “La coeducación de los sexos”, en el que se afirma el supuesto poco éxito de las experiencias coeducativas en las universidades y colegios norteamericanos de la época. El autor exponía que los resultados académicos de ellas fueron

inferiores a los de los hombres. Afirmaba que “la mujer es esencialmente un ser receptivo; pero cuando se trata de facultades creadoras tiene que contentarse con el segundo rango” (Araujo, 1903: 168). Para este autor en concreto, y para la mayor parte de la intelectualidad española de la época –incluso dentro del espectro progresista y revolucionario-, una educación académica para las mujeres, equivalente a la masculina, resultaba improductivo y pernicioso.

Sin embargo, por otro lado, figuras como el sacerdote y pedagogo Andrés Manjón (1846-1923), Francesc Ferrer i Guardia (1859-1909), Rosa Sensat (1873-1961), Margarita Comas (1892-1970), o Joaquím Xirau Palau (1895-1946), por nombrar algunas de las más destacadas, llevarán a cabo una encendida defensa de la coeducación, y una vindicación que vista en términos generales nace a partir de una diversidad ideológica acusada, desde institucionistas y liberales hasta socialistas, republicanos y anarquistas. Todos ellos luchaban, a su manera, por una sociedad que rompiera con anacronismos en materia de educación, en parte gracias al espíritu europeísta reinante del regeneracionismo, que tendrá como uno de sus lemas más destacados el de “escuela y despensa”.

Algunas de las primeras propuestas coeducativas fueron las presentadas e impulsadas por el institucionismo, que sin pretender alterar la lógica de los roles femeninos, pretendieron dignificar a la mujer como sujeto social, con el objetivo de que ambos sexos conviviesen en un marco de convivencia más armónico. La escuela como prolongación, ensayo y reproducción de la vida en sociedad, y la búsqueda del respeto mutuo entre ambos sexos, eran los principales objetivos de los krausoinstitucionistas en cuanto a la coeducación, teniendo en cuenta que aquella vindicación coexistía con el mantenimiento de asignaturas específicas para mujeres, como en el caso de la ILE, y con la omnipresente idea de vinculación esencial entre mujer y rol maternal. Como muestra de esta conciliación, Francisco Giner de los Ríos fue un firme defensor del principio de coeducación, afirmando que era indispensable “desenvolver con especial esmero toda aquella esfera peculiar de la educación que ha de preparar a la mujer para cumplir su misión en la familia y en la sociedad como esposa, como madre y como iniciadora de todas aquellas obras de caridad, de

amor y de encanto que le asignan un lugar enteramente propio e insustituible en la misma vida exterior” (Giner de los Ríos, 1977: 155-156).

En *Principios pedagógicos de la Institución* (1908) Bartolomé Cossío, institucionista destacado de la 2ª generación, argumentaba: “La institución estima que la coeducación es un principio esencial del régimen escolar, y que no hay fundamento para prohibir en la escuela la comunidad en que uno y otro sexo viven en la familia y en la sociedad. Sin desconocer los obstáculos que hábito opone a este sistema, creo, y la experiencia lo viene confirmando, que no hay otro remedio de vencerlos, sino acometer con prudencia la empresa, donde quiera que existan condiciones racionales de éxito”. Cossío juzga la coeducación como “uno de los resortes fundamentales para la formación del carácter moral, así como la pureza de las costumbres, y el más poderoso para acabar con la actual inferioridad de la mujer, que no empezará a desaparecer hasta que aquella se eduque, en cuanto se refiere a lo común humano, no sólo como, sino con el hombre” (Cossío y Carbonell, 1985: 108).

En el ya citado Congreso Hispano-Luso-Americano de pedagogía de 1892 –impulsado especialmente por círculos krausoinstitucionistas-, se abordó el tema de la coeducación en dos ponencias –sin incluir la ya mencionada de Emilia Pardo Bazán-, en concreto las de “Escuela Única” de Deolinda Lopes Vieira y “Coeducación” de Manuela de Palma Carlos. En esta última, la autora no dudaba en destacar que hombre y mujer debían convivir “como camaradas en la lucha por la vida en mutuo conocimiento” (Ramos Palomo, 2002: 189). Pero cabe recordar que en tal congreso la mayoría de los ponentes y asistentes, aunque preocupados por la elevación de la instrucción de la mujer y de su importancia en la realidad social, no estuvieron de acuerdo en facilitar la cultura a la mujer para el ejercicio de todas las profesiones, y concretamente en lo tocante a la existencia de una sistema coeducativo.

En ese mismo congreso, una mujer, Carmen Rojo, votó negativamente a la extensión de las escuelas mixtas, y en protesta contra la coeducación afirmó:

“Cincuenta años consagrada a la educación de la mujer me han hecho conocer su psicología, y le anticipo que la confusión de los sexos en las profesiones, en los cargos públicos y especialmente en la política, sería, en

principio, un atentado contra la familia, la paz del hogar y el porvenir de la raza” (Martínez, 1920: 157).

En cambio, Emilia Pardo Bazán en su ponencia “La educación del hombre y de la mujer. Sus relaciones y diferencias” hizo una férrea defensa de la coeducación y denunciaba la imposibilidad social y legal para que las mujeres pudiesen ejercer diversas profesiones liberales (Pardo Bazán, 1976: 71-97).

Por otro lado, el hecho de que la coeducación fuese parte del programa integrante de escuelas vinculados a un plan de educación secular y de influencia anarquista, socialista o institucionista, no hizo sino incrementar aún más su rechazo. Según el marqués Alejandro Pidal y Mon (1846-1913), quien fuera ministro de Fomento, el feminismo y las escuelas mixtas pretendían de la mujer “sustraerla a la educación maternal para entregarla al brazo laico y secular del estado que la sumerja en una de esas escuelas en que la promiscuidad de sexos y la ausencia de todo pudor (que se marchó con el crucifijo de la escuela) les ha merecido el nombre gráfico de porquerizas” (Pidal y Mon, 1902: 649).

El krausista y feminista Adolfo González Posada (1860-1944) partidario de la emancipación de la mujer y de la coeducación, no tardó en responder a Pidal. En un artículo publicado por el propio González Posada en *La España Moderna* titulado “Un discurso sobre el feminismo de don Alejandro Pidal”. En este escrito, expuso los avances positivos que la coeducación había producido en las escuelas mixtas de EEUU y de Holanda, para finalmente tildar de “bárbaras” las ideal del político conservador.

El abogado ovetense, en dicho artículo, describió la aplicación de la coeducación dentro de todos los grados de la enseñanza oficial holandesa, su implantación en casi todas las escuelas secundarias estadounidenses, en muchas escuelas alemanas, inglesas, suizas y escandinavas de educación primaria y secundaria, tanto públicas como privadas. En este sentido, la respuesta de Adolfo Posada a Alejandro Pidal resulta una fuente ciertamente interesante al dar cuenta detalladamente del panorama coeducativo europeo a principios del siglo XX (Posada, 1903).

En el campo del anarquismo, un ejemplo de experiencia a contracorriente, vilipendiada y atacada por los sectores sociales más reaccionarios, fue la de La Escuela Moderna (en la que profundizaremos posteriormente). Su fundador, el anarquista Francesc Ferrer i Guardia, planteaba que la coeducación podría acabar con la esclavitud femenina. Pero lo hizo desde una visión por la cual la formación de la mujer debía también centrarse en su papel transmisoras de valores ideológicos a sus hijos. Aunque su visión fuera hasta cierto punto tradicional (al entender que el hombre representaba el dominio del pensamiento y del espíritu progresista, y la mujer las facetas vitales relacionadas con la emoción y lo conservador), la coeducación era el aspecto más importante de su proyecto pedagógico, porque era para él la única manera de hacer a la mujer la “compañera del hombre”. Según su criterio, recibiendo instrucción racional en los campos de la ciencia y filosofía, la mujer derivaría hacia ideas más progresistas y menos ancladas en el confesionario.

Otro anarquista destacado como fue Joaquím Xira, el cual recalca la importancia de “no separar la educación del hombre de la de la mujer” y del deber de fomentar la coeducación, “ya que no se ha probado que la mujer no sea capaz de seguir los estudios con y como el hombre; ni tampoco que los resultados morales sean inferiores en la coeducación bien establecida que en el caduco régimen de aislamiento de sexos” (Xirau, 1999: 165-166).

Desde el campo del socialismo, nos encontramos con la figura del sociólogo y feminista barcelonés Santiago Valentí i Camp. Desde su punto de vista, el modelo de escuela mixta ofrecía beneficios realmente efectivos para el desarrollo de la sociedad en su conjunto:

“Las naciones que establecieron las escuelas mixtas, han progresado colectivamente, en proporciones realmente incomparables. (...) Los instintos primarios no se desatan, porque los muchachos compórtanse naturalmente, con la máxima dignidad. (...) Además, el aislamiento, la permanencia en una comunidad, formada únicamente por mozalbetes o chicas, limita preocupaciones individuales, aumenta las distancias aun entre hermanos y primos, en los albores de la existencia. La permanencia, durante años, en un círculo reducido de personas de un solo sexo, impide la prolongación de la individualidad, que así queda circunscrita a los grados, se deforma el

carácter y aun alterase la salud. En los países en que las jovencitas viven en amable camaradería con los muchachos, el tribalismo ocasional apenas se desarrolla. En cambio, en los pueblos mediterráneos, el espectro de Lesbos asoma aquí y allá. En determinadas comunidades femeninas, semísticas, el contingente de las practicantes del amor sáfico no es exiguo” (Valenti i Camp, 1932: 410-411).

Más allá de las típicas referencias heteronormativas citadas, que paradójicamente perseguían el objetivo de reforzar la idoneidad del sistema coeducativo, en opinión de Valentí i Camp, la organización mixta de la escuela fomentaba la construcción de marco de convivencia que estimulaba la comprensión entre los sexos, en contraposición a una escuela segregada pernicioso y dañina para el proceso de aprendizaje en la escuela:

“(...) el mozo y la muchacha que se instruyen juntos, se aprecian y respetan, (...), sentados en el mismo banco, como camaradas leales, coparticipando de idénticas emociones y de los mismos goces inefables, al ir agrandando sus conocimientos y disminuyendo el margen de enojos y limitaciones, que impone la incompreensión. El régimen escolar bisexual, es notorio, incuestionable” (Valenti i Camp, 1932: 410).

Pero las fuerzas más conservadoras y reaccionarias siguieron insistiendo en la nefasta promiscuidad que residía supuestamente en tal modelo y el consecuente atentado contra el natural pudor femenino, produciéndose además la destrucción de la tradicional identidad femenina, contaminada por las enseñanzas masculinas que absorberían a las muchachas.

Gran parte del clero se oponía a la cohabitación escolar de sexos, a la coexistencia de ambos sexos en un mismo local de reducidas dimensiones que podía originar consecuencias indeseables, atentando contra la moralidad. Esta situación llevaría, según el imaginario tradicional, a un deplorable estado de libertinaje y pérdida de la inocencia durante la niñez. Estos temores se recogen incluso en la encíclica *Divini Illus Magistri* de 1929, en la que se denunciaba la enseñanza mixta e se insistía en que definirlo como un modelo erróneo, pernicioso y contrario al de la educación cristiana. El Creador había ordenado y dispuesto la convivencia perfecta de los sexos solamente en la unidad del matrimonio.

Pero las posiciones ante la disputa coeducativa no fueron exclusivamente unilaterales, sino que existieron siempre posturas intermedias como hemos visto. Algunos/as aceptaban el sistema mixto de enseñanza, pero con ciertos límites. Debía de ser en algunos casos un sistema de organización que limitase al máximo los contactos entre el sexo masculino y el femenino, llevando a cabo prevenciones que no eran exclusivas a las del resto de países europeos (en muchas escuelas se instalaron barreras en forma de mamparas con una determinada altura para evitar el contacto entre chicos y chicas en una misma escuela).

Como ejemplos de concepciones intermedias tenemos las de algunas mujeres como la educadora catalana Rosa Sensat, clave en el desarrollo de Escuela Nueva, que aunque con una idea diferenciadora de los sexos, mantenía posturas ciertamente transgresoras; o el de la maestra aragonesa María Sánchez-Arbós (vinculada con la Institución libre de enseñanza, encarcelada, depurada y expulsada del magisterio durante el franquismo).

Pero fue imprescindible la figura renovadora de la reconocida pedagoga Margarita Comas. Especialmente reticente con el temor de que la coeducación traería la uniformidad de los sexos, en su artículo “La coeducación de los sexos” se preguntaba lo siguiente:

“¿En qué consiste realmente esta feminidad al parecer tan amenazada?, ¿se caracteriza por la debilidad, por el predominio del sentimiento, por las virtudes de sumisión, obediencia y pasividad que caracterizaban a nuestras abuelas?, ¿son tales cualidades eminentemente femeninas o el mero reflejo, la consecuencia, de las que se consideraban masculinas? Parece que en el transcurso de la historia no han sido los valores siempre los mismos” (Comas, 1931: 43).

Las posiciones más avanzadas en relación a la coeducación de los sexos trascendieron incluso más allá de los sectores más progresistas y revolucionarios, como fue el caso del clérigo Andrés Zanjón o del teólogo Fernando de Castro, del que hablaremos más adelante. Pero sobre todo fueron mujeres y hombres feministas del campo de la izquierda y del progresismo quienes vieron en la coeducación un instrumento eficaz para la construcción de

una sociedad más moderna, la cual rompiera con prejuicios morales anacrónicos. Los educadores y las educadoras vieron en el modelo segregado un lastre para la consecución de sus diversos proyectos sociales y políticos. Sin embargo, muchas y muchos de las/os defensores/as del modelo de escuela mixta, no cuestionaron los papeles asignados a hombres y mujeres, ni de forma muy drástica las relaciones de género vigentes. En el presente estudio pretendemos ofrecer un escenario que dé cuenta de la complejidad de posicionamientos y de elementos discursivos que jugaron entre transgresiones y permanencias. Esta dinámica cristalizó incluso en la práctica, en el día a día de las escuelas que implantaron la coeducación, tal como veremos a continuación.

## **2. PIONEROS DE LA ESCUELA MIXTA: PRÁXIS ESCOLAR Y TRANSGRESIÓN EDUCATIVA**

### **2. 1. Experiencias coeducativas en la España de principios del siglo XX**

A principios del siglo XX, partiendo de anteriores experiencias de escuelas racionalistas y laicas en Europa, la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia, que practicaba la coeducación, extenderá su influencia sobre 34 centros escolares. A su vez, las ideas pedagógicas del movimiento de la Escuela Nueva impulsaron también la realización de una serie de experiencias coeducativas de iniciativa privada en Cataluña. Unas y otras, junto a la experiencia de la Institución Libre de Enseñanza, se constituirán en el antecedente inmediato de la organización del sistema escolar estructurado bajo el modelo de la escuela mixta, concretamente durante la Segunda República.

Todas estas experiencias coeducativas -tanto públicas como privadas- fueron sobre todo promocionadas por sectores progresistas, aunque con la oposición de los más vinculados a la Iglesia, que tal como hemos visto, esgrimían argumentos religiosos y morales para demostrar la perniciosidad de tal práctica y el peligro que suponía para la integridad moral de ambos sexos. Intentaban de este modo demostrar que la adopción natural de sus funciones en la familia y en la sociedad exigía una educación distinta y, por tanto, separada.

Como bien se ha estudiado, en materia de educación, el anarquismo español llevó a cabo propuestas y acciones rupturistas frente al sistema vigente. La figura por excelencia en materia educativa fue Francesc Ferrer i Guardia. Las aportaciones innovadoras de su proyecto racionalista e integral de instrucción son francamente reseñables, tal y como lo ha hecho un amplio conjunto de incursiones biográficas sobre su figura y de estudios sobre su Escuela Moderna.

En este trabajo expondremos resumidamente el resultado de nuestra investigación en torno al proyecto coeducativo del pedagogo catalán. Lo hacemos porque aunque exista una bibliografía compuesta de bastantes artículos y libros que tratan sus métodos innovadores (Gainza Fernández, 2015), no existe ninguna publicación que se centre concretamente en lo que se refiere a su concepción y puesta en práctica de la coeducación de sexos en sus centros escolares.

Ferrer i Guardia planteaba la coeducación como una de las vías para lograr que la mujer saliese de su grave situación. Decidió en 1901 poner en práctica sus ideas, fundando la primera de sus escuelas, con doce chicas y 18 chicos, que en años sucesivos, llegarían a sumar 51 chicas y 63 chicos<sup>1</sup>. Su proyecto pedagógico, base de una gran parte de las escuelas obreras y racionalistas futuras, se sustentaba en la laicidad, la relación estrecha del alumnado con el medio natural y social, la educación integral -por la cual se combinaba el aprendizaje intelectual con el manual-, la libertad de pensamiento y la

---

<sup>1</sup> Datos recogidos en el segundo número del *Boletín de la Escuela Moderna*.

coeducación de sexos y de clases sociales. Así se expresaba Ferrer i Guardia en torno a la relevancia que imprimía la coeducación en su pensamiento y obra pedagógica:

“La coeducación tenía para mí una importancia capitalísima, era, no sólo una circunstancia indispensable para la realización del ideal que considero como resultado de la enseñanza racionalista, sino como el ideal mismo” (Ferrer i Guardia, 2002: 102).

En su escuela convivían niños/as de la clase trabajadora y a su vez hijos/as de familias de librepensadores/as acomodados/as. Según su óptica, la extensión de un sistema de instrucción de niños y niñas de diferentes grupos sociales, acabaría con la sociedad de clases.

A nuestro parecer, resulta significativo que Francesc Ferrer i Guardia mantuviera una duradera amistad con Ángeles López de Ayala, una de las feministas libertarias españolas más importantes, defensora a su vez de la coeducación. El modelo educativo de ambos se veía inspirado por el del pedagogo anarquista Paul Robin (1837-1912). Robin instauró en sus escuelas de Francia la coeducación de niños y niñas. Además, fundó uno de los primeros centros dispensarios de anticonceptivos que se conocen en Europa. El libertario francés fue un indiscutible referente en el movimiento pedagógico denominado la “Escuela Nueva”. Ferrer i Guardia no fue ajeno a la influencia de esta corriente, impregnándose de sus postulados y metodologías pedagógicas.

Llama la atención, por otro lado, el testimonio de Ferrer i Guardia, su relato sobre su cautelosa y precabida forma de obrar para no levantar escándalos, ni generar excesivas resistencias, porque su pretensión era la de convencer a las familias de la idoneidad de no segregar por sexos en las aulas:

“Conociéndolo, me guardé bien de propagar públicamente mi propósito, reservándome hacerlo privada e individualmente. A toda persona que solicitaba la inscripción de un alumno le pedía a las niñas, si tenía niñas en su familia, siendo necesario exponer a cada uno, las razones que abonaban la coeducación, y aunque el trabajo era pesado, resultó fructífero” (...) “Anunciado públicamente hubiera suscitado mil preocupaciones, se hubiera discutido en la prensa, los convencionalismos y el temor al “qué dirán” (...)

hubieran predominado sobre la razón y, si no destruido por completo, el propósito hubiera sido de realización difícilísima” (Ferrer i Guardia, 2002: 101).

En el segundo número del *Boletín de la Escuela Moderna*, Ferrer i Guardia así reflexionaba sobre la eficacia de la enseñanza mixta y la necesidad de que las niñas tuvieran una educación de igual calidad y contenidos a la de sus compañeros:

“La enseñanza mixta penetra en todos los pueblos cultos. En muchos, hace tiempo que se recogen sus óptimos resultados” (...) “El propósito de la enseñanza de referencia, es que los niños de ambos sexos tengan idéntica educación; que por semejante manera desenvuelvan la inteligencia, purifiquen el corazón y templen sus voluntades; que la humanidad femenina y masculina se compenetren, desde la infancia, llegando a ser la mujer, no de nombre, sino en realidad de verdad, la compañera del hombre” (Ferrer i Guardia, 2002: 102).

En términos similares se expresaba la Institución Libre de Enseñanza en sus principios fundacionales, ya que declaraba la necesidad de que la mujer se educase “no sólo como el hombre, sino con el hombre” (Álvarez Lázaro, 2005: 18). El krauso-institucionismo desde sus inicios apostó por la coeducación como elemento primordial del régimen escolar. Hombres y mujeres viven conjuntamente en la familia y en la sociedad, y por lo tanto, para conseguir una sociedad “armónica”, la escuela mixta se ofrecía como un recurso fundamental para acabar con la subordinación femenina. El carácter igualitario del krausismo provenía de la doctrina social de Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832), filósofo idealista alemán defensor de los derechos de las mujeres.

Los esfuerzos de promoción que desde la Institución Libre de Enseñanza se hicieron, se plasmaron en la creación de la Residencia de Señoritas, que buscaba la incorporación de la mujer a los estudios universitarios, o la JAE (en la que becaron a un buen número de mujeres para estancias de estudios e investigación en el extranjero). Ya desde 1870, la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, fundada por Fernando de Castro (1814-1874), inició su actividad en este campo. Fernando de Castro, filósofo y teólogo cristiano, fue

impulsor a su vez de las Conferencias Dominicales sobre la Educación de la Mujer, del Ateneo Artístico y Literario de Señoras y de la Escuela de Institutrices. De la asociación dependían la Escuela de Taquígrafas y Mecnógrafas o la Escuela de Profesoras de Párvulos, entre otras, en las que por vez primera se formaron muchas mujeres para el futuro desempeño de estas profesiones. En un principio estas escuelas, asociaciones e instituciones creadas y dirigidas por institucionistas destacados, como Francisco Giner de los Ríos, Rafael María de Labra, Gumersindo de Azcárate o Manuel Ruiz de Quevedo, no adoptaron el régimen mixto en sus centros de enseñanza, sino que su misión simplemente era la de realizar un esfuerzo en favor de la educación femenina.

En el Instituto-Escuela, fundado por la ILE en 1918, se instauró un sistema mixto, aunque hubo temporadas en las que no se aplicó. Hombres y mujeres acudían a las clases juntos y se formaban en las mismas asignaturas, sin distinción de curriculum. Fue un experimento educativo que perseguía ampliar a la enseñanza secundaria oficial, las tesis y metodologías pedagógicas de la ILE. Se trataba de un centro inspirado en la pedagogía europea más avanzada de su tiempo.

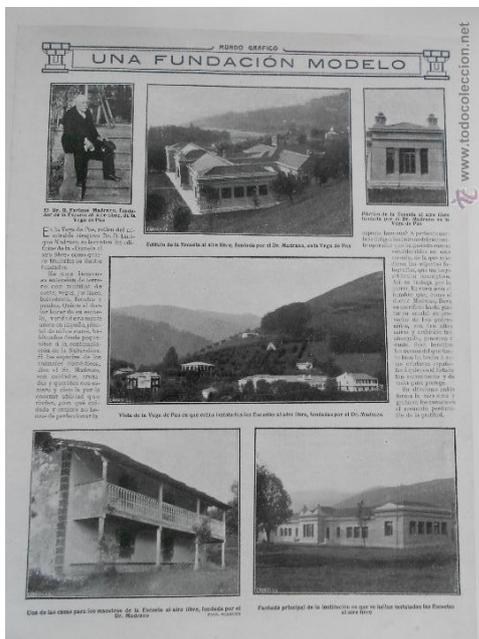
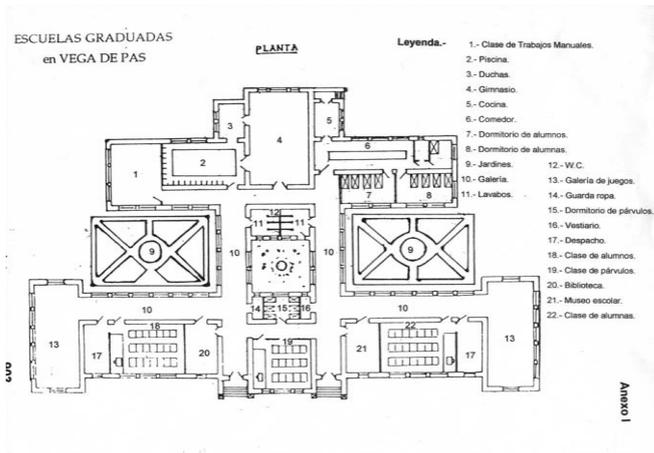
La institución fue durante un tiempo dirigida por María de Maeztu, quien también dirigió la Residencia de Señoritas. En un principio, las clases se impartieron en un espacio perteneciente al Instituto Internacional, siendo el alumnado de ambos sexos. Sin embargo, en 1920 la Junta decidió separar al alumnado masculino y femenino en dos sedes: los varones con el tiempo se trasladaron a la sección del Retiro del Instituto-Escuela. La decisión estuvo motivada por el hecho de que su equipamiento científico era superior, mientras que las alumnas se trasladaron a los Altos del Hipódromo. Aunque la Junta directiva del centro apostaba por el régimen mixto en sus aulas, decidió que en un momento determinado los varones disfrutaran de mejores instalaciones y equipamiento, relegando a las mujeres a un espacio menos dotado en infraestructura y materiales. Como vemos, el sentido coeducativo era manifiestamente limitado, produciéndose incluso claras discriminaciones.

## **2. 2. Escuelas al aire libre en Vega de Pas: El proyecto pedagógico de Enrique Diego Madrazo**

El médico cántabro oriundo de la Vega de Pas, Enrique Diego Madrazo (1850-1942), fue un filántropo, dramaturgo e intelectual regeneracionista que desarrolló un discurso de género de fuertes connotaciones eugenésicas. De esta forma, planteaba, como remedio a una supuesta decadencia racial española, determinadas medidas para una óptima selección de la especie. Esto se lograría, según su ideal de sociedad utópica socialista, por medio del matrimonio eugenésico, basado en un modelo de pareja sexual que asegurase una óptima descendencia genética. Su proyecto eugenésico socialista resulta imprescindible en favor de la comprensión de su ideal pedagógico y por lo tanto de su iniciativa coeducativa.

La enseñanza constituía un campo clave a reformar dentro de sus inclinaciones ideológicas regeneracionistas. Para Madrazo regenerar al ser nacional, a través de un cambio de los códigos de conducta social, se hacía indispensable, sobre todo en los primeros años de existencia del individuo. Sintomático de aquella sensibilidad pedagógica, fue el hecho de que Madrazo fundara las escuelas laicas de la Vega de Pas, un proyecto coeducativo para la niñez en los parajes montañosos de Cantabria, que aunque de escasa duración, resultó ser de inusitada modernidad.

Madrazo fundó las escuelas laicas en 1910, y pagó al profesorado de su bolsillo. Las escuelas estaban equipadas con gimnasios, sala de música y 24 microscopios que eran prestados por varias universidades, entre ellas las de Madrid o Barcelona. Su programa eugenésico, en complementación con el coeducativo, tenía como fin el fomentar la creación de una sociedad nueva, una arcadia social bajo el dominio de unas leyes naturales, que según su ideario, habían sido creadas por Dios y perturbadas durante siglos por la acción humana.



*Planos y fotografías antiguas de la escuela laica fundada por Madrazo en La Vega de Pas. La última es la más reciente.*

El cirujano cántabro, fruto de su anticlericalismo, recalca la fuerte oposición de la Iglesia a la coeducación: “temerosa de sensualismo y de los deleites sexuales”. Para Madrazo la posición de la Iglesia surgía de un “concepto pesimista que aborrece la vida”, “justamente el que debemos alejar de la conciencia humana, sustituyéndola por el optimista que realmente entraña” (...) “Para este empeño asociamos los sexos en largo período educativo, para que armónicamente lleguen a los albores de la juventud en el

estado de comprensión cooperadora y solidaria que debe reinar en la sociedad definitiva” (Madrazo, 1930).

Según su criterio, niños y niñas debían aprender a entender que sus distinciones no se tradujeran en sometimiento o dominación, sino en una relación de complementación entre los sexos. En *Ensayos sobre instrucción pública* (1932) reconocía la igualdad educativa entre ambos sexos (Madrazo, 1998: 212). No obstante, Madrazo mantuvo una concepción “limitada” de la coeducación, ya que para él las funciones a desempeñar hombres y mujeres resultaban naturales e inmutables. La mujer habría nacido para educar y cuidar de la prole. Por esta razón, acorde con su proyecto social, fijaba que en los dos grados post-escolares, a los dieciséis o diecisiete años, el régimen coeducativo del aula se rompería con la finalidad de que cada sexo se dirigiera directamente a la preparación espiritual de su particular destino.

Con este plan coeducativo, el cirujano cántabro concebía que la portadora y protagonista de la educación en la niñez fuera la madre: “El destino de la compañera del hombre es el de madre y pedagoga, que es el más sobresaliente y trascendental de la industria humana en todas sus invenciones” (Madrazo, 1998: 214). No obstante, Madrazo no negaba a la mujer su incursión intelectual en la ciencia y en las disciplinas más elevadas del pensamiento, pero lo que más le preocupaba de su educación, era que prevaleciese su tradicional papel de madre y esposa. Así lo explica en su escrito *Aptitudes naturales de la mujer* (1904):

“La mujer, como el hombre solicita un estudio, un juicio bien definido de la Naturaleza y de sus leyes; de la vida y sus leyes; de la civilización y sus leyes; cuanto concierna a la organización social en su progreso presente y futuro. ¿Por qué la mujer no ha de intervenir en la confección del Código social, que ha de afectarla como al varón y, en muchos casos, más aún que el varón? ¿Por qué no ha de cultivar su sensibilidad artística y hacerla más exquisita, en demanda de mayor felicidad? ¿Por qué no ha de saber de artes, oficios y ciencias, si tiene demostrada su potencialidad en principio? ¿Por qué no ha de escoger la hembra a su compañero como este escoge a aquella? Ya sabemos, y en ello estamos conformes, que la industria primordial y favorita de la mujer será el arte de hacer hijos y educarlos. Más por esto mismo:

siendo la madre la primera gran maestra “de hecho” que tiene la Humanidad naciente... ¿por qué se pretende que esta maestra primordial, la que ha de imprimir la primera e indeleble huella de la ciencia de la vida en los hijos, sea precisamente ignorante y burda en sus conocimientos y sentimientos? (Madrazo, 1998: 213).

A pesar de su intensa labor en el sanatorio y en las escuelas fundadas por él mismo, Madrazo también sacaba tiempo para dedicarse a escribir obras de teatro, un vehículo a través del cual divulgar su ideario social y pedagógico. Entre una de estas obras, tenemos su comedia *Amor y belleza*, en la que presentó su modelo de amor eugénico: la unión entre hombre y mujer, que debía de concebirse atendiendo especialmente a razones de selección de la especie, entre ellas la salud física de los cónyuges. En *Las Criadas* realizó una crítica indirecta a la moral sexual y la familia burguesa. En otra de sus obras titulada *Pequeñeces*, escenificó el problema de las conductas sexuales, con el objetivo de divulgar sus ideas acerca de la soltería, el matrimonio o la libertad sexual.

Su visión utópica de la democracia rural y de la vida en el campo, alejada de la mundanal corrupción urbana, se vinculaba a su exaltación de la naturaleza, de ahí que fundara sus escuelas laicas en la Vega de Pas. En su asociación entre mundo natural y feminidad, Madrazo ensalzaba la hermosura de un ecosistema que las sociedades capitalistas inevitablemente destruían. Síntoma de su preocupación, interpretaba que el avance industrial-capitalista estaba generando un proceso que había conducido, poco a poco y al mismo tiempo, a desvirtuar la belleza femenina.

Por otro lado, el puritanismo de Madrazo se aprecia en su idea de que el acto sexual que no tuviera como finalidad la reproducción, debiera ser anulado por perjudicial y antinatural. A su vez, la salud sexual y el sentido existencial de las mujeres debían ir asociados a la maternidad. Incluso bajo su concepción de que el varón es irremediamente activo y desenfrenado sexualmente, propuso la “extravagante” solución de que las mujeres que no tuvieran, en aquel futuro social, una base fisiológica preparada para la reproducción, sirvieran de complemento sexual en el matrimonio para los hombres que no

tuvieran otro remedio que satisfacer sus impulsos primarios. Así lo expresaba Madrazo cuando describía las funciones de las mujeres en la cuarta etapa de su modelo social:

“Si el macho le solicita el placer sexual, a mí me solicita la belleza de mi hijo. Este conflicto anticoncepcionista quedó resuelto con las mujeres de complemento o sexualidad hiperestésica, inadecuadas a la reproducción” (Madrazo, 1998: 156).

Todo esto difería notablemente con el rechazo frontal de Madrazo hacia el estado de inferioridad jurídica y social al que la mujer española se veía sometida. El pensador regeneracionista, consideraba que el hombre era responsable de aquella injusticia, reconociendo que el varón históricamente había ejercido y ejercía una dominación desproporcionada sobre la mujer, desnaturalizando, de este modo, su esencia femenina.

“En esta desigual proporción concurre al matrimonio, y todavía parecemos vivir en los pasados y ominosos tiempos en que la mujer no servía para otra cosa que parir guerreros para matar y dominar a sus enemigos, desempeñando el destino de una bestezuela doméstica resignada y convencida (...)

“¡Cuán poco posee de lo que es suyo; con que tiranía menoscaban aquella hermosa obra de la naturaleza, hecha por inspiración del arte! Parece imposible que la crueldad y egoísmo del hombre hayan llegado a tales injusticias y oprobios, y que tan artístico estuche, hecho para encerrar su felicidad entera por su propia obra, se vea desvencijado y roto, y su soberbia satánica le mantenga despreciable y olvidado en el más oscuro rincón de su pensamiento, sin hacer memoria que allí, en aquella mitad de él mismo, es en donde está su fortuna presente y futura. Es en esa mujer de quien has fabricado una esclava o una sierva” (...) “Tu alma egoísta y músculo brutal te dijo:- Soy más fuerte, y te mando que me sirvas-; sin tener en cuenta que con ella formabas una unidad; que por ti sólo no eres nada” (...) “son precisas la suma, la compenetración de las dos mitades, hombre y mujer, para que la unidad surja, y cuanto empeño has puesto y aun vienes poniendo en separarte de la hembra, empequeñeciéndola y borrando su verdadero carácter, en destrucción de ti mismo y trincheras que se oponen al ideal humano.” (...) “el alma de la mujer, al correr de tan continua servidumbre, se

ha ido acostumbrando a ese espíritu de inferioridad atávica que en su transmisión originaria, por supuesto, la extrema humildad de la mujer” (...) “A fuerza de coacción y de atenazar su alma ligada por tantos y estrechos deberes, sin independencia y sin derechos, despreciada y pasiva, se han ido achicando y perdiendo sus naturales gracias” (Madrazo, 1998: 105-106).

Sin embargo, aunque Madrazo reconociera la grave situación de explotación y sumisión existente sobre el sexo femenino, consideraba que la mujer española no debía acceder completamente, en libre competencia con el hombre, a todas las esferas de la realidad social. En “Entre mujeres” Madrazo, incluso, ridiculizaba al feminismo de su época por su intento de igualar a ambos sexos, ya que a su juicio, si dicho proyecto radicalmente igualitario se materializara, se produciría inevitablemente, según sus propios temores, una alteración de la naturaleza y sus leyes.

Además, en el esquema ideológico del médico pasiego, reconocemos aquella idea por la cual se entendía que -dada la naturaleza sensible y moralmente superior del sexo femenino- con la incorporación de las mujeres a las funciones públicas y de gobierno, llegaría la paz entre las naciones y el fin de los conflictos bélicos. Con un optimismo nada vacilante, Madrazo aseguraba que con el ejercicio del derecho al voto por parte de las mujeres, la bienhechora y virtuosa influencia de lo femenino atemperaría la impetuosa y destructiva naturaleza masculina:

“La madre trae el encargo de armonizar el espíritu masculino de la actual organización social con el de su compañera; es el amor que subyugará a la fuerza. Es la madre la que hará la paz para salvar a sus hijos. (...) Al penetrar la madre en la asamblea se hizo la luz y los ángeles tocaron la gloria, confundiendo en un abrazo fraterno a hombres y pueblos.” (...) “Caigan de rodillas todas las mujeres y enderecen al Dios de la justicia y de la piedad una oración, la más santa de las oraciones, la que la dé el voto, el derecho de intervenir como compañera inseparable del hombre en los destinos del género humano” (Madrazo, 1998: 158).

Como hemos podido comprobar, el ideal coeducativo no se guiaba por los parámetros necesariamente feministas y ni siquiera por los que transitan actualmente. Los elementos renovadores y modernizadores cohabitaban con

los más tradicionales. Uno de los objetivos prioritarios de este presente trabajo es dar cuenta de los rasgos continuistas y a su vez rupturistas de los discursos y las experiencias proeducativas en esta etapa y en este contexto. Al fin y al cabo, lo que pretendemos es realzar la complejidad del panorama discursivo y cultural en el que se desarrolló la coeducación en España entre finales del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX. En este sentido, Madrazo es un ejemplo paradigmático que consideramos ilustrativo de esta tendencia. Por este motivo, y no únicamente por ser una figura relevante en Cantabria, consideramos pertinente dedicar un extenso capítulo a su obra pedagógica y su pensamiento en relación al papel social de la mujer.

### **2. 3. La escuela mixta y la política educativa republicana (1931-1936)**

Con la llegada de Marcelino Domingo, de Rodolfo Llopió y de Fernando de los Ríos al Ministerio de Instrucción Pública, durante el primer gobierno republicano (1931-33), los institutos, las escuelas normales y las escuelas primarias se convirtieron en mixtos. No obstante, nunca se publicó durante el bienio reformista un decreto que estableciera la coeducación en la enseñanza primaria, en base a la posibilidad existente a través de la ya mencionada Real Ordenanza de 1911.

Con el Decreto del 28 de agosto de 1931, los institutos femeninos se vieron obligados a admitir matrículas de ambos sexos. Seguidamente, se estableció la coeducación en todos los centros oficiales de segunda enseñanza. La reacción de los sectores más integristas no tardó en hacerse notar. Por ejemplo, el jesuita santanderino Enrique Herrera Oria (1885-1951) consideraba que este decreto nacía de la “tiranía constitucional” republicana, y por lo tanto, su objetivo era la “destrucción de la familia cristiana” (Benedi Sánchez, 2011: 324).

La CEDA (Confederación Española de Derechas Autónomas), la principal coalición de partidos derechistas dentro durante la II República, recogía en su programa electoral la abolición de las escuelas. En algunas de las octavillas de

propaganda electoral cedista se exhortaba a las madres cabeza de familia en los siguientes términos:

“Madres, contra la coeducación que es desechada por los países cultos, que es un atropello jurídico, una celada contra el pudor, la seguridad de una niñez sin inocencia, la promesa de una juventud corrompida. Porque abran nuevamente los institutos femeninos. Por la separación de sexos en todos los grados de la enseñanza. Votad a las derechas” (Benedi Sánchez, 2011: 324).

La oposición social y política que despertó la coeducación se tradujo en su supresión durante el mandato del gobierno radical-cedista, entre 1933 y 1936. Fue una de las primeras medidas suprimidas por la derecha con su llegada al poder, dentro de una larga lista de decisiones gubernamentales bajo la intención de deshacer las medidas de corte progresista del gobierno republicano-socialista. No obstante, con el retorno de la izquierda al poder, tras las elecciones de 1936, muchas de estas medidas fueron reimplantadas. El gobierno del Frente Popular antes de la Guerra Civil tuvo pocos meses para rehacer la obra legislativa del primer bienio, por lo que los gobierno de izquierdas tuvieron escaso margen de maniobra para que con sus políticas poder remover las estructuras sociales y culturales, incluyendo en este caso el nivel educativo de las clases populares (Benedi Sánchez, 2011: 327).

Hubo que esperar hasta la Orden del 9 de septiembre de 1937 para que se estableciese la coeducación en todas las escuelas primarias de la zona republicana. Se afirmaba que "la actividad de niños y niñas será igual y conjunta, poniéndose así fin a la tradicional división entre los sexos en la escuela primaria". Esta Orden, la más igualitaria que se publicó en este periodo (CORTADA, 1988), no impidió que se siguieran manteniendo diferencias y separaciones, ya que el plan de estudios, publicado con anterioridad, incluía las "labores propias del sexo" exclusivamente para las niñas. Sin embargo, a pesar de las limitaciones aún sexistas, los efectos de la política coeducativa republicana fueron ciertamente positivos en relación a la escolarización femenina.

A este respecto, cabe aclarar que coeducación en unos casos significaba simplemente la no separación física entre los sexos, manteniendo currículos diferenciados. Esto ocurría muy frecuentemente en las escuelas, incluso de inspiración progresista o revolucionaria. Una escuela racionalista de Valencia se describía como “mixta”, “recibiendo niños y niñas la educación e instrucción en igual grado, y estas últimas, además, las labores y conocimientos peculiares de su sexo” (Lázaro Lorente, 1992).

Por otro lado, la progresiva implantación de la escuela mixta en España hunde sus raíces en las reivindicaciones feministas, concretamente las vindicadas por mujeres feministas socialistas como María Cambrils, María Lejárraga, Margarita Nelken, etc, y por otro lado, por los postulados y prácticas de la Escuela Nueva en España. Hay que recordar que el PSOE durante la II República fue el partido principal en la reforma educativa. En el año 1918, el ya citado Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), pedagogo socialista, fue quien redactó el programa coeducativo del XI Congreso del PSOE, proponiendo una escuela gratuita, mixta y laica.

Estas breves experiencias, que deben ser interpretadas en un contexto de igualdad restringida, se truncaron con el largo periodo franquista. Su sentido jerárquico, patriarcal y tradicional de la familia, no solo dio al traste con los avances iniciados por la República (ciertamente limitados pero relevantes), sino que retornó a los principios pedagógicos del catolicismo más reaccionario, con rígidos contenidos educativos basados en la división de los sexos. Con el Franquismo se abolió la coeducación, por ser, según la Orden ministerial de 5 Mayo de 1939 un “sistema contrario a los principios religiosos del glorioso Movimiento Nacional y de imprescindible supresión por antipedagógico y antieducativo, para que la educación de los niños y de las niñas responda a los principios de sana moral y esté de acuerdo en todo con los postulados de nuestra gloriosa tradición”. En consecuencia, a partir de 1939 se reforzará la tradicional división sexual del currículo a través de asignaturas diferenciadas en función del sexo.

Por lo tanto, una vez finalizada la Guerra Civil, queda cerrada, por un largo período, la opción de la escuela mixta. La Iglesia volverá a asumir desde los

postulados más retrógrados la iniciativa en el campo de la educación. La educación de las niñas se confiará, en parte, a la Sección Femenina de Falange y la Iglesia Católica volvió a adjudicarse la función educativa de la sociedad. En definitiva, se produce una profunda sobre la educación de las niñas. Al igual que entonces, el trabajo fuera del ámbito doméstico se entiende como una desgracia forzada por situaciones extremas de pobreza. El período franquista significa para las mujeres una desvalorización profesional de su formación escolar a través de la diferenciación de currículos y de la escuela separada. Al quedar la mujer recluida de nuevo en el ámbito de lo doméstico, se le negó la posibilidad de aumentar su nivel cultural y su movilidad social, derecho que había conquistado en el primer tercio del siglo.

El debate sobre la cuestión coeducativa desaparecerá de la escena pública, hasta que en 1970 la Ley General de Educación anuló la prohibición de las escuelas mixtas en la Enseñanza General Básica e implantó un mismo currículo para mujeres y hombres. Aunque cabe señalar que esto no supuso que no siguieran transmitiéndose conocimientos y valores sexistas desde la escuela, situación que incluso se prolonga hasta nuestros días.

## **CONCLUSIONES**

Así pues, como hemos podido comprobar a lo largo de este estudio, desde finales del siglo XIX la cuestión en torno a la escuela mixta desencadenó una intensa controversia, no sólo porque cuestionaba una práctica social legitimada durante dos siglos -la de la separación de sexos en la escuela-, sino sobre todo porque su puesta en cuestión rompía con el marco de las relaciones de género imperante.

Como hemos visto, existía en la sociedad del momento, una pavorosa y temerosa asociación entre promiscuidad sexual y convivencia escolar mixta. El modelo segregado era el preponderante, ya que la división sexual del trabajo resultaba prácticamente incuestionable, construyéndose así desde la infancia. No obstante, esta situación se ha invertido a partir sobre todo de los años 70

del pasado siglo. La dictadura franquista abortó drásticamente el camino reformista republicano, retrotrayendo al sistema educativo a un contexto similar al de siglos antes. Pero a su vez, paradójicamente, lo modernizó décadas después, en su etapa final, bajo parámetros algo más cercanos a los países democráticos de su entorno. En este sentido, modificará en profundidad su propia legislación y en consecuencia su propia estructura educativa (anulación de la prohibición de la escuela mixta, mismo tipo de currículum para niños y niñas hasta los trece años, etc), fruto de las transformaciones sociales y económicas habidas en el país, que obligaban de una forma u otra a adaptarse a un nuevo mercado económico que demandaba, a pesar todavía de las férreas discriminaciones estructurales y legales, cada vez más la mano de obra femenina, su profesionalización, su incorporación a profesiones liberales, funcionariales e incluso de liderazgo empresarial.

Entre los sectores antifranquistas, se mantuvo durante la dictadura, la memoria en relación a los progresos legislativos y prácticos conseguidos durante el régimen republicano, incluyendo el de la educación conjunta de niños y niñas. Pero entre las posiciones opositoras al régimen franquista, la reflexión y reivindicación de la coeducación representará una cuestión marginal, ya que ni siquiera despertó debates de gran alcance social. O se entendía como algo natural (en parte por la rectificación ya señalada del propio franquismo en esta materia) o como una cuestión menor, ya que las reivindicaciones feministas también se vieron desplazadas por una oposición al régimen que priorizaba otros temas que consideraba de mayor envergadura. En este sentido, pasarán aún unas cuentas décadas, hasta los años 90, para que se reanude el tema de la coeducación y se interpele desde el feminismo a la aparente igualdad del sistema educativo.

De alguna u otra manera, el hecho de que fuese generalizándose en España -aunque muy tardíamente en comparación con otros países de su entorno- el sistema de escuela mixta, generó cierta sensación de que el régimen mixto de convivencia escolar y la unificación de programas zanjaba la cuestión de las desigualdades de género en las aulas. Por lo que vemos, además, su implantación en el tardofranquismo no provino de un debate

pedagógico, ni tampoco surgió a partir de una demanda social manifiesta, sino de las exigencias económicas e internacionales ya apuntadas. Los debates y las reivindicaciones más sonadas en torno a la organización escolar en aquellos años 70 y 80 se centraron en las desigualdades provocadas por el clasismo y el tradicionalismo metodológico de sus escuelas, pero no tanto en referencia a las desigualdades de género.

En este trabajo hemos intentado aportar una síntesis no meramente descriptiva, sino también apuntar algunas de las ambivalencias discursivas y prácticas de los diferentes proyectos coeducativos desarrollados entre finales del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX. Pretendíamos evitar una visión maniquea y reduccionista de la cuestión en términos históricos y resaltar las dificultades, continuidades, transgresiones, rupturas y a su vez contradicciones propias de un contexto de las relaciones de género ciertamente muy diferente al que en las últimas décadas se ido fraguando en la sociedad española. Con este breve estudio hemos pretendido dibujar las líneas divergentes, pero a su vez ocasionalmente coincidentes, que conformaban el debate en torno a la escuela mixta desde las diferentes opciones ideológicas que pugnaron por avanzar en un ruptura con el orden sexual tradicional, o por quienes pretendieron reformarlo o incluso abolirlo desde un modelo alternativo de escuela.

## BIBLIOGRAFÍA

Alarcón y Meléndez, J. (1904). *Un feminismo aceptable*. Madrid: Razón y Fe.

Araujo, F. (1903). La coeducación de los sexos. *La España Moderna*. 176, pp. 168-169.

Balarín Domingo, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.

Benedí Sancho, L. (2012). La lucha por la escuela mixta. La coeducación durante la II República. En Vicente y Guerrero, G. (coord. y ed. lit.), *Estudios sobre la historia de la Enseñanza Secundaria en Aragón*. IFC, pp. 319-328.

Comas, M. (1931). La coeducación de los sexos. *Revista de Pedagogía*.

Cortada Andreu, E. (1988). *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la II República*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Cortada Andreu, E. (1994). Historia escolar y coeducación. *Cuadernos de pedagogía*, 229, pp. 62-67.

Cossío, M y Carbonell, J. (1985). *Una antología pedagógica*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Fernández Vázquez, X. R. (2004). Implantación de la escuela mixta e incorporación de la mujer a la educación formalizada en Galicia: proceso

histórico. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 22-23, pp. 387-404.

Gainza Fernández, R. (2015). *La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia: un compromiso político y pedagógico*. Universidad de Cantabria.

Giner, F. (1977). *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*. Madrid: Santillana.

González Posada, A. (1903). "Un discurso sobre el feminismo de don Alejandro Pidal", *La España Moderna*.

Gordillo Castillo, E. (2015). Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 17, 25, pp. 107-124.

Lázaro Lorente, L. M. (1992). *Las escuelas racionalistas en el País Valenciano (1906-1931)*. Nau Llibres.

López Pereda, M. (2015). *La escuela segregada en la España del cambio de siglo XIX-XX y las primeras reacciones críticas: Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán*. Trabajo Fin de Máster dirigido por el Dr. Nieto Blanco, Carlos.

Luzuriaga, L. (1906). *Documentos para la historia escolar de España*. Vol. 1, Madrid: Junta de aplicación de estudios e investigaciones científicas. Centro de Estudios Históricos.

Martínez, G. (1920). *La mujer moderna*. Madrid: Saturnino Calleja.

Orden Rodríguez, M. (2017). *Análisis de la educación diferenciada*. Universidad de Cádiz.

Palao Tarrero, F. O. (2012). *La coeducación en España*. Universidad de Cantabria, Trabajo de Fin de Máster dirigido por la Dra. García Lastra, Marta.

Pardo Bazán, E. (1976). *La mujer española y otros artículos feministas*. Madrid: Editorial Nacional.

Pidal y Mon, A. (1902). *El feminismo y la cultura de la mujer*. Madrid: Hijos de JA García.

Rodríguez Domínguez, M. N. (2015). *La coeducación en España (1970-2014)*. Trabajo de Fin de Grado, Universidad de La Laguna.

Scanlon, G. (1986). *La polémica feminista en la España contemporánea: 1868-1974*. Madrid: Akal.

Subirats, M. (1991). *El modelo de educación femenina en la etapa de formación de la escuela moderna. Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Unidad de Investigación sobre Seguridad y Cooperación Internacional, 209-228.

Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Sociología de la Educación*. 3 (1), 143-158.

Subirats, M., & Brulet, C. (1998). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la mujer.

Viñao, A. (2004). *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.

Valentí i Camp, S. (1932). *La Mujer ante el amor y frente a la vida: teorías, sistemas y opiniones de feminófilos, antifeministas y feminófobos*. Barcelona, Librería Síntesis.

Xirau, J. (1999). *Obras completas: escritos sobre educación y sobre humanismo hispánico*. Barcelona: Rubí.